

Kleinen, Günter; Rosenbrock, Anja

Musikpädagogik "von unten". Pilotstudie zu einer komparativen empirischen Forschung über den guten Musiklehrer/ die gute Musiklehrerin

Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung. Essen : Die Blaue Eule 2002, S. 145-167. - (Musikpädagogische Forschung; 23)



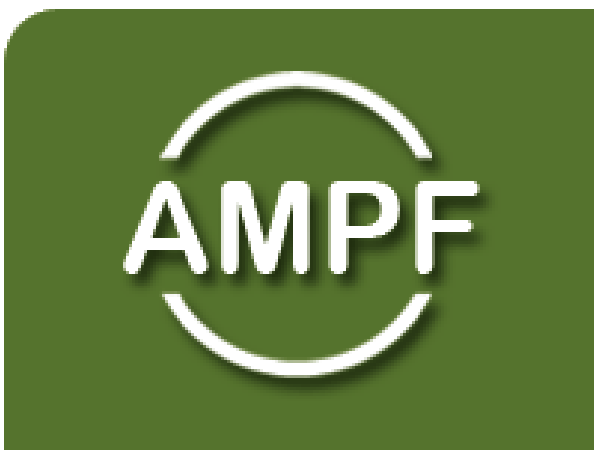
Quellenangabe/ Reference:

Kleinen, Günter; Rosenbrock, Anja: Musikpädagogik "von unten". Pilotstudie zu einer komparativen empirischen Forschung über den guten Musiklehrer/ die gute Musiklehrerin - In: Kraemer, Rudolf-Dieter [Hrsg.]: Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung. Essen : Die Blaue Eule 2002, S. 145-167 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90763 - DOI: 10.25656/01:9076

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-90763>

<https://doi.org/10.25656/01:9076>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Themenstellung: Vom 5.-7. Oktober 2001 fand in Regensburg die Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) im Rahmen des Medienkongresses des Deutschen Musikrates statt. Ziel dieser Großveranstaltung mit dem Thema „Musik - Neue Medien - Bildung. Musikalische Treffpunkte zwischen Konzertsaal und Internet“ war es, die neuen Technologien mit ihren musikspezifischen Anwendungsmöglichkeiten durch Vorträge, Ausstellungen, Podiumsdiskussionen und Workshops vorzustellen. Mit dem Einsatz neuer Computertechnologien im Unterricht befassten sich die AMPF-Beiträge. Die Aktualität des Tagungsthemas liegt auf der Hand: Neue Computertechnologien haben die Anwendungsmöglichkeiten von Musik gegenüber den herkömmlichen auditiven und audio-visuellen Medien beträchtlich erweitert. Als multimediale Werkzeuge fügen sie Bilder, Videos, Klänge, Noten und Texte zu einem interaktiven Verbund zusammen. Technische Veränderungen dieses Ausmaßes, die neue Formen des individuellen Umgangs mit Musik ermöglichen und das Musikleben maßgeblich verändern, fordern pädagogische Überlegungen geradezu heraus. Der vorliegende Tagungsband kann einen Einblick in die derzeitige musikpädagogische Forschungslage gewähren. Wie üblich sind auch freie Forschungsbeiträge abgedruckt.

Der Herausgeber: Rudolf-Dieter Kraemer, geb. 1945. Studium an der Pädagogischen Hochschule (Lehramt), der Musikhochschule (Viola, Kammermusik) und der Universität des Saarlandes (Musikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Philosophie); Schuldienst; 1970 Wiss. Assistent an der Pädagogischen Hochschule des Saarlandes; Promotion 1975; 1978 Professor für Musikpädagogik an der Musikhochschule Detmold, seit 1985 an der Universität Augsburg. Herausgeber der Reihe „Forum Musikpädagogik“, Initiator und Mitherausgeber der Reihe „Musikpädagogische Forschungsberichte“ beim Wißner-Verlag Augsburg. Vorstandsmitglied des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) von 1986-1992 und 1995-2001.

Rudolf-Dieter Kraemer
(Hrsg.)

Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung

Inhalt

Vorwort	7
Beiträge zum Tagungsthema	
<i>Klaus Mainzer</i> Leben in der Wissensgesellschaft	13
<i>Norbert Schläbitz</i> The „winAmp“ takes it all - Zeit nehmen für einen zeitgemäßen Musikunterricht	27
<i>Matthias Flämig</i> Warum lächelt Britney Spears? - Multimedia als Chance zur Vermittlung ästhetischer Erfahrung im Musikunterricht	73
<i>Christian Harnischmacher</i> Verbessert Sehen das Hören? - Eine experimentelle Studie zum Einfluss der Nutzung von computergestützter Visualisierung auf die Melodiewahrnehmung und das Benennen von Tonhöhenrichtungen	97
<i>Michael Pabst-Krueger</i> Musikunterricht über das Internet - Synchrones Lernen über www.musikstunde-online.de	115
<i>Josef Kloppenburg</i> Filmmusik und Edutainment - Konzeption, Entwicklung und Erörterung einer interaktiven CD-ROM zur Vermittlung von Filmmusik	127

Freie Forschungsbeiträge

Günter Kleinen & Anja Rosenbrock

Musikpädagogik „von unten“ - Pilotstudie zu einer komparativen empirischen Forschung über den guten Musiklehrer/die gute Musiklehrerin 145

Bettina Zimmer

Das Konzept der Lebenswelt - Fluchtpunkt oder Verheißung für die Musikpädagogik? 169

Jörg Langner & Werner Goebel

Was kennzeichnet die Interpretation eines guten Musikers? 193
Die integrierte Analyse von Tempo- und Lautstärkegestaltung und ihre musikpädagogischen Anwendungsperspektiven

Gabriele Hofmann

Lampenfieber - Selbstbild und Selbsterleben 209

Forschungsmethodische Beiträge

Renate Müller

Präsentative Forschungsinstrumente in der Musikforschung: 225
Vom experimentellen Konzert zu MultiMedia

Clemens M. Schlegel

Methoden der vergleichenden Analyse von Musiklehrplänen 245

GÜNTER KLEINEN & ANJA ROSENBROCK

Musikpädagogik „von unten“

Pilotstudie zu einer komparativen empirischen Forschung über den guten Musiklehrer/die gute Musiklehrerin

Über die Persönlichkeit des Musiklehrers/der Musiklehrerin, die den Dreh- und Angelpunkt des Musikunterrichts darstellt, besteht ein klar erkanntes Forschungsdefizit (vgl. Pütz 1986, Kraemer 1991, Ott 1993). In einer länderübergreifend ausgerichteten komparativen Studie sollen neben der Aufarbeitung dieses Forschungsdefizits längst überfällige Innovationen für das Schulfach Musik eingeleitet oder, sofern sie bereits um sich greifen, nachhaltig unterstützt werden. An dieser Stelle soll das inhaltliche und methodische Konzept der Studie vorgestellt werden. Das geschieht an ersten Ergebnissen aus der Bremer Pilotstudie mit speziellem Fokus auf der Arbeit in einer Grundschule.

Diskussionsstand zur Lehrerpersönlichkeit

Die Stichworte Professionalität und Professionalisierung sind in die Zuständigkeit der Berufssoziologie zu rechnen. Deren Aussagen sind aber zu allgemein, als dass sie unmittelbar für den Musikunterricht zu nutzen wären. Wesentlich ergiebiger ist die öffentliche Diskussion um den guten Lehrer und die gute Lehrerin. Sie ist geprägt von einem großen Reichtum an Perspektiven, wird mit großem Engagement, zum Teil auch kontrovers geführt. An dieser Diskussion sind Akteure und Betroffene auf verschiedenen Ebenen der bildungspolitischen Diskussion beteiligt. Davon geben beredtes Zeugnis: Beiträge in Schülerzeitungen, Vorträge bei Lehrerseminaren, Ausführungen von Bildungspolitikern, Parteien und Gewerkschaften, von Repräsentanten des Staates, Verlautbarungen von Stiftungen, in Feuilletons und Kommentaren der Presse, politische und kulturelle Magazine des Hörfunks und Fernsehens, Beiträge in Fachzeitschriften usw. Im wissenschaftlichen Diskurs der Pädagogik konnten auf empirischer Basis wichtige Merkmale eines guten Lehrers bzw. einer guten Lehrerin benannt werden (vgl. Weinert und Helmke 1996). Karl-Oswald Bauer hat mit Hilfe der *grounded theory* fünf Dimensionen von Hand-

lungsrepertoires eruiert, die einem professionellen Lehrerhandeln zugrunde liegen: soziale Strukturen bilden, interagieren, kommunizieren, gestalten und Hintergrundarbeit (Bauer 1997, S. 23). Wege zu mehr Professionalität führen über zielgerichteten Kompetenzgewinn in diesen Dimensionen.

Aber sind die in den Gute Lehrer-Studien genannten Eigenschaften ohne weiteres auf den Musiklehrer übertragbar oder müssen nicht fachspezifische Modifizierungen angebracht werden, zumal sowohl die persönlichen Qualifikationen als auch die äußeren Bedingungsfaktoren für den Unterrichtsgegenstand und das Erziehungsmittel Musik gesondert zu bestimmen sind?

Während des vorangegangenen Jahrzehnts hat sich in der musikpädagogischen Diskussion die Erkenntnis herauskristallisiert, dass die Eröffnung einer internationalen Perspektive eine vertiefte Reflexion musikalischer Vermittlungsprozesse vor Ort mit sich bringen dürfte und von Gewinn auch für die Situation in jedem der beteiligten Länder führen könnte (Lepherd 1995).

Die diesbezügliche Fachdiskussion wird auf aktuellem Niveau heute vor allem in den USA geführt (vgl. Colwell 1992). Die Aktualität bezieht sich inhaltlich insbesondere auf die Öffnung gegenüber Phänomenen der musikalischen Interkulturalität und auf die Einbeziehung eines komparativen Ansatzes in die Curriculumrevision (Jordan 1992, Kemp/Lepherd 1992). Aber auch der erreichte methodologische Stand ist richtungweisend. Danach ist es unzureichend, sich nach Gutdünken den einen oder anderen Punkt herauszugreifen und einer vergleichenden Betrachtung zu unterwerfen. Vielmehr ist stets das selbe Bündel analytischer Gesichtspunkte anzulegen. Im Modell einer komparativen musikpädagogischen Forschung entwickelt Lepherd (1990, S. 286) mit Bezug auf Holmes (1979 und 1981) sechs Vergleichskategorien, deren komplexer Zusammenhang zu berücksichtigen ist. Es sind dies: *Ziele, Verwaltung, Finanzen, Struktur und Organisation der Musikerziehung, Lehrpläne, Lehrerbildung*. Sie sind in den Bedingungs- und Einflussfaktoren des musikpädagogischen Handlungsfeldes zu berücksichtigen.

Erst die Gesamtheit dieser Kategorien ermöglicht fundierte Vergleiche auf nationaler wie internationaler Ebene. Im letzten Punkt wird immerhin auf Ausbildungsfragen eingegangen, die die Lehrperson betreffen.

Eine verbesserte Professionalität des Musiklehrerhandelns führt zu inhaltlichen wie methodischen Innovationen und zu qualitativen Verbesserungen in der Praxis des schulischen Musikunterrichts wie auch in der Ausbildung von

Musiklehrern (vgl. Knolle/Ott 1995). Diese Veränderungen sind gefordert sowohl als Antwort auf die konkreten Arbeitsbedingungen in den Schulen als auch angesichts der gegenwärtig regional, europaweit wie global beobachtbaren Veränderungen der Musikkulturen (vgl. Helms 2000), speziell auch auf die Umwälzungen der individuellen Interessen, der musikalischen Aktivitäten, der Musikrezeption, der Wirkungen der Musik in den alltagsästhetischen Zusammenhängen, in denen wir leben.

Im Musikunterricht geht es darum, eine große Vielfalt musikalischer Lebenswelten entsprechend den individuellen, zugleich sozial vermittelten „Begaubungen“, den zu entwickelnden kulturellen Praktiken, den momentanen wie längerfristigen Wünschen und Motivationen zugänglich zu machen. „Musik ist ... nicht *die* Sprache der Welt - es gibt viele Sprachen, die es zu erhalten gibt. Hier liegt meines Erachtens eine wichtige Aufgabe für die Musikpädagogik“ (Helms 2000, S. 8f.). Musikalische Sprachenvielfalt läuft hinaus auf die Multikulturalität des Musikunterrichts. Eine derartige Zielsetzung stellt große Anforderungen an die Breite der künstlerischen Qualifikationen, an die Qualität der Unterrichtsplanung und an die methodische Phantasie und Variabilität, an die kommunikativen Fähigkeiten, an Freundlichkeit, Beständigkeit, Berechenbarkeit, kurzum an die Professionalität des Musiklehrers bzw. der Musiklehrerin. Und diese wünschenswerten Persönlichkeitsmerkmale bedürfen zur Entfaltung eines geeigneten institutionellen, organisatorischen, sozialen und nicht zuletzt kulturellen Rahmens. Die Multikulturalität setzt im übrigen den Musikunterricht in einen allgemeineren politischen Diskussionszusammenhang im Kontext der Anfälligkeit wachsender Bevölkerungsteile in der Bundesrepublik für rechtsradikales Denken. Denn Musikunterricht kann mitwirken an der Bewältigung allgemeinerer Probleme wie dem der Ausländerfeindschaft, Fremdenhass und mangelnder Toleranz gegenüber allem Fremden.

Mit der Lehrerpersönlichkeit hat sich zwar die allgemeine Pädagogische Psychologie ausführlicher befasst (Tausch/Tausch 1998), in der musikpädagogischen Forschung wurde das Thema aber bislang weitgehend ausgespart, obwohl generelle Bekundungen vorliegen, wie wichtig die Musiklehrperson für den Unterricht ist (vgl. die Zusammenfassung der Diskussion bei Ott 1993). Diesbezügliche Erörterungen erweisen sich insbesondere bei der Reflexion von Konzepten eines offenen Musikunterrichts als notwendig (Jank/Meyer & Ott 1986, Pütz 1986). Im Übrigen sind bis heute nur einige Teilaspekte untersucht worden wie z. B. die äußeren Arbeitsbedingungen (vgl. Schaffrath u. a. 1982) oder ein heikles, aber nicht eigentlich zentrales Problem wie die Lehrer-

angst (vgl. Schmidt 1988). In ersten Untersuchungen werden zwar Lehrpläne, Schul- oder Liederbücher oder andere Faktoren des Musikunterrichts wie z. B. für Frankreich verglichen (vgl. Kraemer/Schlegel 1999); derartige Studien setzen den Leser jedoch nicht in den Stand, daraus ein einigermaßen zutreffendes Bild der Unterrichtsrealität abzuleiten. Auch Untersuchungen zum Schülerverhalten, zu den musikalischen Vorlieben und Abneigungen, zu den Erwartungen an den Musikunterricht liegen vor. Ein ausgesprochenes Forschungsdefizit bleibt aber die Person des Musiklehrers. So mag es als symptomatisch betrachtet werden, dass in einer ansonsten inhaltlich sehr perspektivenreichen Darstellung der Musikdidaktik wie bei Hermann J. Kaiser und Eckard Nolte (1989) die wünschenswerten Merkmale und Qualifikationen der Musiklehrperson gänzlich unerwähnt bleiben!

Eine Ignoranz der Persönlichkeit des Musiklehrers ist auch in der internationalen Diskussion offenkundig. So geht es bei Richard J. Colwell (1993) wohl um Instruktion, Curriculum und die Bewertung von Schülern, aber die Person, die den Unterricht verantwortlich initiiert, ausführt und trägt, „kommt nicht vor“. Ähnliches ist festzustellen für Anna Lucia Frega (1993), die sich immerhin über „komparative Unterrichtsstrategien in der Musikerziehung als Modell für interkulturelle Studien“ äußert. Sie listet einen Katalog der Methoden komparativer Forschung auf, geht ausführlich auf die Situation im Klassenraum ein und eröffnet angesichts zunehmender Globalisierung und der Multikulturalität innovative inhaltliche Perspektiven, vernachlässigt aber ebenfalls die Lehrperson vollständig.

Komparative Musikpädagogik befasste sich in der Vergangenheit im Wesentlichen mit Fragen des Curriculums. Sie verstand sich folglich als Beitrag zur musikpädagogischen Curriculumentwicklung. So stand Ende der 60er Jahren hinter Walter Gieselers Beschäftigung mit der Musikerziehung in den USA (Gieseler 1969) die Intention, eine Schützenhilfe zur Einführung der Integrierten Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland zu leisten. Zugleich sollte sie eine Öffnung der Inhalte und Verfahren des Musikunterrichts unter den generellen Vorgaben einer emanzipatorischen Musikerziehung und des bildungspolitisch angesagten Imperativs einer Chancengleichheit bewirken. Die deutsche Curriculumsdiskussion führte in den 70er Jahren eine vollständige Neufassung der amtlichen Lehrpläne für den Musikunterricht an den allgemein bildenden Schulen wie auch der Ausbildungspläne an den Hochschulen herbei. Zudem konnte sie bei den Unterrichtsmaterialien eine Innovationswelle auslösen, die nicht unwesentlich zu einer Aufwertung des Schulfachs Musik

beigetragen hat (vgl. Gieseler 1986). Bekanntlich schlug Saul B. Robinsohn 1967 vor, den tradierten Bildungsbegriff aufzugeben und statt dessen Erziehung im Sinne einer „Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen“ zu definieren. Mit dem Begriff des Curriculums und der Curriculumrevision ging also eine durchgreifende Veränderung aller schulischen Bildungsinhalte und Lernorganisationsformen einher (Achtenhagen/Meyer 1971).

An diese Thematik sei hier nur erinnert. Wie in der deutschen Curriculum Diskussion der 70er Jahre bleibt auch in jüngeren Studien ein zentraler Angelpunkt des Musikunterrichts ausgeklammert: die Person des Lehrers bzw. der Lehrerin. Eine Untersuchung, die sich mit der Situation der Musiklehrer an den (west-)deutschen allgemein bildenden Schulen auseinander setzte (Schaffrath u. a. 1982), wertete über 1300 Fragebögen aus, um Repräsentativität zu erreichen (vgl. S. 26 und passim). Aber trotz der Feststellung einiger allgemeiner Trends und interessanter Details gelang es nicht, ein halbwegs nachvollziehbares Bild von der schulischen Realität des Musikunterrichts zu zeichnen und Wege zur Innovation aufzuzeigen, weil qualitative Fragen insbesondere zur Lehrerpersönlichkeit außerhalb des Untersuchungshorizonts blieben. Aus diesem Grund wird im Folgenden die Lehrperson in den Mittelpunkt gestellt, ohne die äußeren Faktoren ihrer Arbeit zu vernachlässigen.

Pädagogische Professionalität wird am ehesten sichtbar an Personen, die als „gute Lehrer“ bzw. „gute Lehrerin“ einzustufen sind. Der Diskussionsstand hierzu (vgl. Combe/Helsper 1996) enthält ein großes Meinungsspektrum, das verallgemeinernde Aussagen kaum zulässt. (Jedoch lassen sich typische, fehlerhafte Verhaltensweisen wie die Ignoranz der berechtigten Schülerperspektive, die starre Verinnerlichung eines pädagogischen Fundamentalismus oder Resignation und *Burn out* aussondern.)

Das Bemühen um eine Professionalisierung pädagogischen Handelns ist einerseits Resultat der Wissenschaftswende von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft in den 70er Jahren (Terhart 1996), andererseits jedoch ist es als eine Reaktion auf aktuelle Krisen der Pädagogik zu sehen (Giesecke 1996, Koring 1996, Wimmer 1996). Die Hauptursache hierfür liegt derzeit vor allem in der „Pluralisierung der Gesellschaft und [einer] daraus notwendigerweise erwachsenden Individualisierung von Lebensläufen“ (Giesecke 1996, S. 391). Die Definition von pädagogischer Professionalität bleibt hierbei unklar (Giesecke 1996), zumal es für individuell auftretende Probleme keine pauschalen Lösungen gibt. Diese müssen also von den jeweils betroffenen Lehrern oder Leh-

rerinnen gefunden werden (Wimmer 1996, Terhart 1996). Schule und Ausbildung stehen gegen Ende des 20. Jahrhunderts eindeutig im Zeichen der Individualisierung (Brater 1997). Was ein „guter“ Pädagoge ist, ist daher nicht einheitlich zu definieren, sondern muss individuell geklärt werden. Terhart hebt die Bedeutung der Zusammenarbeit innerhalb eines Kollegiums hervor. Eine „gute Schule“ (Terhart 1996, S. 458ff.) ist als förderliches Umfeld für eine pädagogische Professionalität unerlässlich; sie „hängt zentral von der Qualität der Arbeit ihres Kollegiums ab“ (ebd., S. 463), insbesondere von Kooperation und Kommunikation. Die Professionalität der Pädagogen und Pädagoginnen muss daher innerhalb des jeweiligen Arbeitskontextes reflektiert werden und ist angewiesen auf Synergieeffekte aus dem Kollegium.

Das Good Music Teacher-Projekt

In der Pilotstudie sollen die inhaltlichen Fragestellungen und insbesondere das eingeschlagene methodische Vorgehen erprobt, modifiziert und evaluiert werden. Musikpädagogik „von unten“ her anzugehen bedeutet einerseits die Ebene der generalisierenden Prämissen und Postulate zu verlassen und andererseits einen Erkenntnisgewinn an der Basis anzustreben. Hierfür wurden Leitfadeninterviews mit Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt, Ausschnitte aus der pädagogischen Arbeit dokumentiert und kommentiert, Gruppengespräche mit Schülerinnen und Schülern geführt. Das Ergebnis besteht in einer überschaubaren Anzahl von Fallstudien, in denen das professionelle Handeln von Musiklehrern unter den jeweils obwaltenden Rahmenbedingungen der Schule, ihres Einzugsgebiets und ihres politisch-kulturellen Backgrounds dargestellt und analysiert werden. Für jede Fallstudie werden Interviews, Ausschnitte aus der pädagogischen Arbeit und Schülergespräche abschließend gemeinsam vom Untersuchungsteam und den betroffenen Lehrkräften überprüft und gegebenenfalls modifiziert.

Im Mittelpunkt der Studie steht der gute Musiklehrer, der seinen Beruf professionell ausführt und einen lebendigen Musikunterricht erteilt. Dieser Unterricht wird durchgängig positiv beurteilt: sowohl im Selbstbild oder in der Eigenwahrnehmung der Lehrperson als auch seitens der beteiligten Schülerinnen und Schüler sowie auch des Kollegiums und der Elternschaft. Zweifellos sind die Lehrkräfte sowohl nach den Altersgruppen der Schüler als auch nach dem Schultyp und dem jeweiligen sozialen Einzugsgebiet zu differenzieren.

Wie schlecht es um die alltägliche Realität des Musikunterrichts an deutschen Schulen bestellt ist, wissen wir alle. Daher richtet sich unser Erkenntnisinteresse auf einen guten, lebendigen Musikunterricht. Die Konzentration auf „gute“ Musiklehrer wird bevorzugt gegenüber dem Versuch, diese Berufsgruppe in irgendeiner Weise repräsentativ zu erfassen, weil dadurch eine günstigere Perspektive gewonnen wird für eine Verbesserung der Situation in den Schulen und bei der Qualifizierung angehender Musiklehrer.

Die Intention, Musikunterricht „von unten“, das heißt von der Basis her zu untersuchen, läuft darauf hinaus, in erster Linie die unmittelbar am Unterrichtsgeschehen Beteiligten zu Wort kommen zu lassen, also die Lehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler. Das ist an und für sich nahe liegend, gleichwohl in der Diskussion unseres Faches nicht selbstverständlich.

Vorab aber wäre zu klären, was ein guter Musiklehrer/eine gute Musiklehrerin ist, und somit zu erläutern, wie die Stichprobe der für die Pilotstudie gewonnenen Fallstudien zustande kam. Für unsere Herangehensweise galten mehrere Auswahlkriterien: die Anerkennung unter Fachkollegen der Stadt, eine professionelle Ausbildung und ein offenkundiges Vergnügen an der beruflichen Tätigkeit (ungeachtet auch einer längeren Berufszeit).

Was eine gute Musiklehrperson ist, wird in den Äußerungen der Lehrer und Schüler auf einer konkreten Ebene geschildert. Es wird bewertet auf der Basis unmittelbarer Erfahrungen im Unterricht, der Verhaltensweisen, der Aktion und Reaktion, nicht zuletzt der gefühlsmäßigen Beziehung.

Kernfragen

(A) Aus dem Interview mit einer Grundschullehrerin:

- Was macht einen lebendigen Musikunterricht aus? Was ist Ihnen am wichtigsten in Ihrem Unterricht?
- Wie wirken sich die Erwartungen der Eltern auf Unterricht und Schule aus?
- Wie unterstützt die Schulleitung den Musikunterricht?
- Welche Fachkollegen haben Sie, wie sieht die Zusammenarbeit aus?
- Lernen die Schüler auch etwas in Bezug auf die Musik, die sie mit Hilfe technischer Medien zu Hause hören? (Techno, Popmusik, CDs)
- Wo werden Diskrepanzen zwischen den musikalischen Interessen der Lehrer und der Schüler spürbar und wie gehen Sie damit um?

- In welcher Form haben Sie sich nach Abschluss Ihrer Berufsausbildung fachlich weitergebildet?
- Sind Männer gleich gut geeignet für den Grundschulunterricht wie Frauen?
- Wie stark beachten Sie Lehrpläne und staatliche Vorgaben für Ihren Unterricht?

(B) In der Diskussion mit Grundschulkindern:

- Wieso ist Musik eigentlich eine wichtige Sache? Wann und warum hört ihr gerne Musik?
- Ist Musikunterricht in der Schule ein schönes Fach? Wann ist Musikunterricht schrecklich langweilig?
- Welche Musik hört ihr zu Hause? Kommt diese Musik hier im Unterricht auch vor?
- Wie muss ein guter Musiklehrer sein? Was muss der können?

Stichprobe

Für die Pilotstudie wurden lediglich 5 Fälle näher untersucht: Lehrpersonen an einer Grundschule (3. Schuljahr), an einer Gesamtschule (7. Klasse) sowie an drei gymnasialen Oberstufen (jeweils mit unterschiedlichem Schulprofil).

Die Pilotstudie setzt an bei einem räumlich überschaubaren Gebiet und einer geringen Anzahl von Lehrpersonen. Sie hat die folgenden Zielsetzungen:

- Erprobung und Evaluierung des eingesetzten methodischen Instrumentariums, der Datengewinnung in Interviews und Gesprächen, aus der teilnehmenden Beobachtung der pädagogischen Arbeit und der Erhebung „weicher“ Daten sowie der computergestützten Auswertung qualitativer Daten;
- erste Prüfung der Arbeitshypothesen als Schritt zu einer Theoriebildung professioneller Musiklehrerausbildung; dabei sollen Einsichten gewonnen werden in die Wechselwirkung zwischen persönlichen Qualifikationen, der pädagogischen Arbeit und den sie bedingenden, fördernden oder hemmenden Faktoren; aus den ersten Befunden können Perspektiven möglicher Veränderungen abgeleitet werden;
- Festlegung und Beschreibung möglicher Bezugspunkte einer komparativen Forschung.

Qualitative Analyse nach der *grounded theory*

Zu einer Theorie der Musiklehrperson trägt die qualitative Analyse, die bei der Studie mit dem Programmpaket winMAX durchgeführt wurde, dadurch bei, dass sie unmittelbar aus den transkribierten Texten einen Kategorienbaum entwickelt, mit dem die wesentlichen Aussagen geordnet und zu einer Theorie verdichtet werden. Diesem Vorgehen haften notwendigerweise subjektive Momente an, denn es kommt darauf an, „dass die Vielfalt von Gedanken, die dem Forscher bei der Analyse der Daten kommen, organisiert werden“ (Strauss 1991, S. 51).

Für die Kodierung werden inhaltsanalytische Kategorien unmittelbar aus den Texten erarbeitet. Diese Kategorien sind keiner vorgängigen Theorie entnommen, sondern sie werden „von Grund auf“ entwickelt. Dafür hat sich in der Methodenliteratur der Terminus der *grounded theory* durchgesetzt (vgl. Strauss 1991, Cresswell 1998, Kuckartz 1999).

Auf der empirischen Basis der Pilotstudie ist der folgende Baum von Codewörtern entstanden, der die empirisch gefundenen Kategorien gruppiert und ordnet. Die in diesem Code-Baum zu beobachtende Ordnung wird nicht theoretisch abgeleitet, sondern sie bildet sich unmittelbar im Vorgang der Kodierung. Der Baum kann bei der Kodierung weiterer Texte modifiziert und erweitert werden. Beispielsweise musste nach der Lektüre weiterer Texte unter den Lehrereigenschaften die Kategorie *Humor* ergänzt werden usw.

Kriterien für gute Musiklehrer/innen	Begeisterung für Musik [18:85] externe Faktoren Anerkennung <i>Bei der Schulleitung [4:13]</i> <i>Bei Eltern [12:45]</i> <i>Bei Fachkollegen [1:8]</i> <i>Bei Schülern und Schülerinnen [9:39]</i> <i>Im Kollegium [3:20]</i> <i>In der Öffentlichkeit [5:30]</i> interne Faktoren Engagement über Schule hinaus [7:45] Motivation zur Qualität [1:2] Offenheit und Flexibilität [12:57] positive Erfahrungen im Musikunterricht [8:28] <i>Bedingungen, Probleme [9:56]</i> <i>Kontrast zu „schlechteren“ Lehrern [4:13]</i> <i>Wünsche [1:4]</i> Strategien gegen Burnout [10:62] Weiterbildung [11:99]
--------------------------------------	---

	Interesse an Weiterentwicklung von Inhalten [1:5] von Methoden [0:0] von Zielsetzungen [0:0] professionelle Ausbildung [3:5] Autodidaktisches Lernen [3:8] Berufserfahrung [8:34] Didaktische Fähigkeiten [3:22] Eigene praktische Tätigkeiten [19:83] Erfahrungen als Schüler/in [2:8] Musikstudium [18:125] Referendariat [4:21]
Lehrprofil	Umfang des Unterrichtes [6:32]
Methoden und Inhalte [2:22]	Altersangemessenheit [11:53] <i>Anforderungen der Schulstufen</i> [2:11] Curriculum [77:508] Eigene Wertschätzung [1:3] konkrete Inhalte [8:17] Materialien [17:97] Musikpraxis [44:209] Pädagogische Kompetenzen allgemein [0:0] Disziplin [0:0] Motivierung [3:9] <i>Humor</i> Relation Theorie - Praxis [22:121] Richtlinien [11:90] Weitere Methoden [13:40]
Schüler und Schülerinnen	Einstellung zu Musik und Musikunterricht [1:4] <i>Konkret: Musikunterricht und eigene Musiklehrer</i> [20:92] <i>Kultur, Bildung</i> [5:11] <i>praktische Fähigkeiten</i> [9:24] <i>Spaß und Ausgleich</i> [13:36] Fähigkeiten, Wissensstand [44:188] Geschlechtsspezifisch [1:6] Interessen, Bedürfnisse [94:523] <i>Didaktische Kenntnisse des Lehrers</i> [1:13] Medien [5:44]
Schulprofil	Ausstattung [35:208] Geschichte + Tradition der Schule [3:21] Größe der Schule, der Gruppe [16:50] Leistungskriterien [11:50] Multikulturalität [13:88] Musik-Kollegium [16:89] <i>Geschlechterrelationen</i> [1:12] Position des Faches Musik [20:111] <i>Events + Ensembles</i> [61:383] Schulart [4:16] sonstige Besonderheiten [11:59] soziales Klima [23:123] soziales Umfeld [16:103]
Was ist ein guter Musiklehrer? [37:188]	
Zielsetzungen etc. [5:29]	Eigenes übergeordnetes Konzept [16:86]

Der Code-Baum verdeutlicht die Vielfalt der Aspekte und Perspektiven, die bei Überlegungen zur Persönlichkeit eines guten Musiklehrers zu berücksichtigen sind.

Die Kriterien für einen guten Musiklehrer umfassen *externe Faktoren*, vor allem die Anerkennung der eigenen Arbeit durch verschiedene Gruppen, sowie *interne Faktoren* wie positive Erfahrungen bei der Arbeit an der Schule und die daraus resultierende Motivation, sich zu engagieren. Eine *professionelle Ausbildung* soll durch eigenes Interesse an *Weiterbildung* ergänzt werden; eine *allgemeine Begeisterung für Musik* kann vorausgesetzt werden.

Beim offenen Codieren der Texte nach der Methode der Grounded Theory wurden diese ersten Kategorien um folgende Punkte erweitert: Die Kategorien *Lehrprofil*, vor allem aber *Methoden und Inhalte* geben Auskunft über das, was im Unterricht der Lehrer und Lehrerinnen tatsächlich passiert oder ihrer Ansicht nach passieren sollte. Dies steht im Zusammenhang mit *eigenen Zielsetzungen* und Vorstellungen darüber, was ein *guter Musiklehrer* ist. In der Kategorie *Schüler und Schülerinnen* finden sich nicht nur Äußerungen und Meinungen, die den Schülergesprächen entnommen wurden, sondern auch die Erfahrungen der Musiklehrer mit ihren Schülern. Die Kategorie *Schulprofil* erfasst den Einfluss einer sehr wichtigen Rahmenbedingung für die Arbeit der Musiklehrer an den Schulen.

Diese nach der Methoden der Grounded Theory entwickelten Kategorien wuchsen „wie von selbst“ - Unterpunkte und inhaltliche Gruppierungen ergaben sich aus dem Textmaterial.

Geht man nun zur Frage nach einem guten, lebendigen, auf wechselseitige Akzeptanz stößenden Musikunterricht, so erhält man differenzierte Vorstellungen, die je nach Lehrperson, nach Schulstufe, Schulprofil, Schülern unterschiedlicher Einzugsgebiete usw. anders zu interpretieren sind. Sie ergeben sich aus den Codings, die mit der Kategorie *Methoden und Inhalte* und ihren Unterkategorien erreicht werden.

Ein Beispiel

Wollte man die entsprechenden Aussagen für die fünf Schulen der Pilotstudie hier anführen, würde der Rahmen dieses Beitrags gesprengt. Wir beschränken

uns daher auf eine Darstellung der Schule A, einer Grundschule, speziell auf den Unterricht in einem 3. Schuljahr.

Aus dem Interview mit einer Grundschullehrerin:

Frage: Baut im Verlauf von 4 Schuljahren irgendetwas im Musikunterricht systematisch auf?

Antworten: Überwiegend ist es diese Ausgleichsfunktion, vor allen Dingen in den letzten Jahren, wo man gemerkt hat, dass Kinder sich am liebsten entweder viel bewegen oder etwas singen oder mit Instrumenten spielen.

In anderen Unterrichtsfächern ist man viel mehr an den Lehrplan gebunden. Man muss da auch Dinge erreichen, auch für weiterführende Schulen. Das wird auch für den Musikunterricht zwar auch gewünscht, vom Lehrplan her, aber so starr ist der Lehrplan in Bremen nicht, und wir haben ein bisschen mehr Freiheit als in den anderen Fächern, das macht die Qualität aus in diesem Fach.

Deswegen tanzen wir sehr viel, wir singen auch sehr viel, und ich versuche auch, soweit es geht, Lieder zu begleiten mit Orff-Instrumenten.

Die Kinder singen in dem Alter eben noch sehr gern, das sollte man den Kindern erhalten. Ich bin dabei sie zu ermutigen und ein paar Sachen zu sagen, die man da singen kann.

Sie haben einen großen Schatz von Liedern, sie haben viele Bewegungsspiele und Tänze gelernt...

Sie haben gelernt Notationen (zumindest im einfachen Rahmen), die habe ich gemacht nicht als Mittel zum Zweck, weil man das irgendwie lernen muss, sondern immer anhand irgendwelcher Lieder, die wir begleiten wollten. Wir haben mit grafischer Notation gearbeitet, nur Rhythmen aufgeschrieben für Trommeln, Klanghölzer usw. Wir haben auch im kleinen Rahmen Noten gelernt.

Man muss selber eine sehr vielseitige Ausbildung haben, so dass man also ihnen ein möglichst breites Spektrum an Musik allgemein mitgeben kann sowohl im praktischen als auch im theoretischen Bereich.

Frage: Wie steht es mit den Richtlinien? Gibt es staatliche Vorgaben für den Musikunterricht in der Grundschule?

Antwort: Rein theoretisch schon (lachen), wir haben einen Lehrplan, aber der ist auch schon sehr, sehr alt, der stammt aus meiner Studienzeit. Und vieles, was wir [an unserer Schule] machen, findet sich dort wieder. Aber ich kann nicht sagen, dass ich streng nach Lehrplan arbeite. Das würde ich nicht tun und würde ich auch nicht können.

Aus dem Schülergespräch mit der zugehörigen Grundschulklasse, in der die Lehrerin unterrichtet:

- Frage: Kommt die Musik, die ihr zuhause viel hört, hier im Musikunterricht der Schule auch vor?
- Alle: Nein! Nie!
- Frage: Bitte einzeln. Ja. Kommen nicht vor?
- Schüler: Nein, nie.
- Frage: Warum kommt das hier nicht vor?
- Schüler: Weil wir das nicht dürfen.
- Schüler: Viel zu modern die Lieder.
- Schülerin: Ich würde sagen, das ist ein bisschen zu modern. Also, weiß ich nicht, weil, hier spielt man nur Klavier und Handinstrumente, denke ich mal.
- Frage: Was würdet ihr da gerne im Musikunterricht machen? Wie lautet euer Wunschzettel?
- Schüler: Zum Beispiel, dass man so die Lieblings-CD von zu Hause mitbringt. Dass wir die dann mal hören.
- Schüler: Ja, wir hatten nur einmal so Rap. Und das war ganz gut.

Zweifellos sind in diesen Äußerungen Diskrepanzen zwischen den Zielen und Überlegungen der Lehrperson und den Gesprächsbeiträgen der Kinder erkennbar. Jedoch wird zugleich deutlich, dass von der Lehrerin die amtlichen Vorgaben zugunsten pädagogischer Intentionen zurückgestellt werden. Sie bezeichnet den Verzicht auf die exakte Einhaltung der Richtlinien ausdrücklich als „Qualität des Faches“, das ja wie kein anderes dem in den übrigen Unterrichtsfächern weitgehend unterdrückten Bewegungsbedürfnis der Kinder in besonderer Weise Rechnung tragen kann. Und was die aktuelle Musik betrifft, so liegen unterschiedliche Wahrnehmungsweisen vor: während die Schüler die zu Hause konsumierte Musik eher vermissen, glaubt die Lehrerin, diesem (als berechtigt anerkannten) Bedürfnis durchaus Rechnung zu tragen.

Ausgangshypothesen

Eine erste Auswertung der Pilotstudie kann die angerührten Fragen und Probleme nicht endgültig abklären. Aber sie kann helfen bei einer Revision der Fragenkataloge für die Leitfadeninterviews und für die Schülerdiskussionen. Darüber hinaus kann sie dazu beitragen, die Ausgangshypothesen, auf die die Studie insgesamt hinsteuert, plausibel zu machen. Diese Hypothesen sollen hier zur Diskussion gestellt werden. Sie müssen noch klein buchstabiert werden im Hinblick auf brennende Fragestellungen wie z. B. die Modifikation der

Ziele, Inhalte und Methoden nach Schulstufen, den Bezug auf das Schulprofil, den Einfluss der Neuen Medien auf den Musikunterricht, auf die Wechselbeziehung zwischen eigener Musikpraxis und Musikrezeption über die Medien usw. Sie kann erste Hinweise geben auf überfällige Innovationen in der Schule wie auch in der Ausbildung von Musiklehrkräften an den allgemein bildenden Schulen (etwa im Hinblick auf die Relation Klassik/Pop oder auf interkulturelle Themen). Zu guter Letzt: Sie kann präzisieren, was die Professionalität einer Musiklehrperson ausmacht und wie man sie verbessern kann.

Die Intentionen der Studie richten sich auf Innovation und Qualitätsverbesserung des musikpädagogischen Handelns an allgemein bildenden Schulen. Es ist naheliegend, Beispiele guten Unterrichts und guten Unterrichtens in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken, weil daraus am ehesten Erkenntnisse zu gewinnen sind für wünschenswerte und notwendige Veränderungen sowohl in den Schulen als auch (bei der Ausbildung von Musiklehrern und -lehrerinnen) in den Musikhochschulen und Universitäten.

Im Anschluss an die Bremer Pilotstudie sollen weitere Fallstudien in ausgewählten „alten“ und „neuen“ deutschen Bundesländern durchgeführt werden. Des Weiteren sind Fallstudien an ausgewählten Orten in EG-Ländern, möglicherweise auch darüber hinaus vorgesehen.

Die Studie ist komparativ angelegt. Die allgemeine Einsicht einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft, dass eine reflektierte Kenntnis der Entwicklungstendenzen, die sich aus einer internationalen Perspektive ergeben, die mögliche Zukunft des eigenen Praxisfeldes erkennen lassen (vgl. Winter 2000, S. 7f.), können für die Fachdisziplin der Musikpädagogik genutzt werden. Eine Öffnung ihres Horizonts für Prozesse, die in anderen Ländern Europas und der Welt ablaufen, ermöglicht es, neuartige Positionen und Handlungsperspektiven einer zeitgemäßen und auf Zukunft gerichteten Musikpädagogik zu entwickeln (vgl. Helms 2000). Das weltweit stark angewachsene Interesse an einer internationalen Perspektive musikalischer Entwicklung und musikalischen Lernens ist Ergebnis der Beobachtung, dass sich kulturell Eigenes und Fremdes wechselseitig befruchten können (siehe Kemp/Lepherd 1992, Lepherd 1995, Hargreaves/North 2001).

Die Ausgangshypothesen bezeichnen fünf Ebenen, auf denen sich die gute Musiklehrperson bewähren muss.

1. Individualisierung.
2. Förderliches Umfeld.
3. Kommunikative Kompetenzen im Unterrichtsraum.
4. Umgang mit kulturellen Differenzen.
5. „Neue“ Professionalität.

Jede stellt so etwas wie eine Ebene der pädagogischen Selbstreflexion dar (vgl. Dirks/Hansmann 1999). Auf jeder dieser Ebenen zeigt sich die Handlungskompetenz eines guten Musiklehrers/einer guten Musiklehrerin.

Hypothese 1: Individualisierung

Die wünschenswerten Eigenschaften eines guten Musiklehrer/einer guten Musiklehrerin lassen sich nicht allgemein festlegen, es gibt hierfür keine objektiven, allgemein verbindlichen Kriterien. Freilich leuchtet eine grundlegende Differenzierung nach Altersgruppen bzw. Schulstufen unmittelbar ein. So steht in den ersten Schuljahren die Förderung sozialer Fähigkeiten, der Kommunikation, der emotionalen Identifikation durch Musik im Vordergrund, während in den weiterführenden Schulen die fachgebundenen Inhalte stärker berücksichtigt werden. Jedoch sind auch in jeder Schulstufe individuelle Profile unumgänglich, weil jede Lehrperson ihr pädagogisches Selbst nur über ganz persönliche Handlungsweisen, über je besondere Vorlieben und Abneigungen, Stärken und Schwächen, Erfolge und Frustrationen usw. erwerben kann. Nur der persönliche Berufs- und Lebensweg führt zu einer befriedigenden und in sich ruhenden Identifikation mit der Rolle und dem Beruf des Musiklehrers/der Musiklehrerin. In einem doppelten Sinn wird daher eine tief greifende Flexibilisierung der Lehrqualifikationen vorausgesetzt, denn diese muss sowohl dem individuellen Qualifikationsprofil der Lehrperson als auch den individuellen Neigungen und den vielfältigen, auch widersprüchlichen kulturellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen. Individualisierung gibt Raum für Identitätsbildung. Karl-Oswald Bauer und andere sprechen in diesem Zusammenhang nicht mehr von Lehrerpersönlichkeit, sondern vom „professionellen Selbst“ und beschreiben dieses in seinen Gewissheiten wie auch Selbstzweifeln (Bauer et alii 1999, S. 185).

Unter den gegenwärtigen Bedingungen bedarf die künstlerische Qualifikation über die klassische Ausbildung hinausgehend der Ergänzung um Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der populären Musik, um Kompetenzen in der Handhabung moderner Medien sowie um die Reflexion historischer, sozialer

und politischer Dimensionen der Musik; die pädagogische Vermittlung bezieht sich zuerst einmal auf eine grundlegende Sympathie zwischen Lehrperson und Schülern, auf Methodenvielfalt, auf kommunikative Kompetenzen, auch auf die Fähigkeit, Disziplin herzustellen, um insgesamt eine konstruktive Arbeitsatmosphäre zu erzielen.

Hypothese 2: Förderliches Umfeld

Ein erfolgreiches professionelles Musiklehrerhandeln ist zudem angewiesen auf eine Anerkennung speziell auch der pädagogischen Dimension des Faches in der Schule, in der die Musiklehrperson arbeitet, auf Kooperation und Kommunikation im Kollegium (vgl. Combe/Helsper 1996), auf Synergien, wie sie aus der Kooperation mit Kollegen des eigenen Faches wie auch mit Lehrern anderer Fächer, die an fachübergreifenden Projekten mitwirken, erwachsen. Intentionen und Selbstkonzept der Musiklehrperson müssen mit dem Image der Schule („Schulprofil“), den kulturellen Erwartungen der Eltern, nicht zuletzt mit denen der Schülerinnen und Schüler in Übereinstimmung zu bringen sein. Die persönlichen Qualifikationen einer Musiklehrperson allein reichen also zu einer erfolgreichen professionellen Tätigkeit nicht aus. Ich als Lehrperson kann nur funktionieren, wenn die Rahmenbedingungen stimmen, und hierauf kann ich Einfluss nehmen.

Hypothese 3: Kommunikative Kompetenzen im Unterrichtsraum

Der Beruf eines Lehrers erfordert generell eine hohe Kompetenz in Kommunikation. Bauer und andere sprechen da von Interaktion. Diese wird differenziert in: „positives Gruppenklima schaffen; Regeln und Umgang miteinander klären und einüben; Feedback geben und empfangen, steigern und verbessern; Gefühle wahrnehmen und zeigen: Neugier, Begeisterung und Freude; Humor zeigen“ (Bauer et alii 1999, S. 129). - Disziplinschwierigkeiten sind bekanntlich Probleme mit der Kommunikation.

Als Lehrperson ist man u. a. mit neuen Herausforderungen konfrontiert, die eindeutig über das Herkömmliche hinausgehen. Sie ergeben sich aus:

- dem Kontakt der Kinder und Jugendlichen mit den neuen (elektronischen Medien);

- der gewachsenen Erwartung (zuweilen auch dem Druck), die kulturellen Gewohnheiten, die konkreten Wünsche und musikalischen Lebensperspektiven der Schülerinnen und Schüler im Unterricht stärker als in der Vergangenheit üblich zu berücksichtigen;
- der Neubewertung traditioneller Ausbildungsinhalte, speziell auch den Veränderungen im Verhältnis von Theorie und Praxis: Nur der unmittelbare sinnliche Umgang mit Klängen und eigene Musikaktivitäten, in welcher Form auch immer, ermöglichen lustvolle und authentische Erfahrungen.

Hypothese 4: Umgang mit kulturellen Differenzen

Vergleiche zwischen den Bedingungen professionellen Musiklehrerhandelns, konkret zwischen guten Musiklehrpersonen an verschiedenen Orten und in verschiedenen Ländern, heben die kulturellen Differenzen immer stärker ins Bewusstsein. Die offenkundige Verwurzelung im kulturell Eigenen muss ergänzt werden durch eine Öffnung gegenüber dem kulturell Fremden in einem Musikunterricht, der der globalen musikalischen Kommunikation wie auch den konkreten (multikulturell geprägten) Lebensbedingungen am jeweiligen Ort Rechnung trägt (vgl. Kleinen 1999). Musiklehrer(innen) müssen daher in der Lage sein, mit multikulturellen Erfahrungen, Erscheinungsweisen (Inhalten) und Differenzen angemessen umzugehen.

In den letzten 20 Jahren ist ein tief greifender Wandel im Leitbild eines „guten“ Musiklehrers/einer „guten“ Musiklehrerin zu beobachten. Diese Veränderungen ergeben sich aus:

- den Wandlungen der modernen Lebenswelten (einschließlich Alltagsästhetik und kultureller Vielfalt),
- den qualitativen Veränderungen im kulturellen Umfeld der Schule,
- den gewandelten Erwartungen an die Schule von Seiten der Elternhäuser, in denen Kinder heute heranwachsen,
- den veränderten Strukturen in den Schulkollegien.

An sämtlichen genannten Punkten sind kulturelle Unterschiede spürbar: im sozialen Einzugsgebiet der Schule, zwischen Lehrperson und Schülern, unter den Schülern, im Verhältnis zu den Eltern, innerhalb des Schulkollegiums usw. Daher ist die Fähigkeit zum produktiven Umgang mit kulturellen Divergenzen unabdingbar. Das läuft hinaus einerseits auf eine positive und offene Grundeinstellung gegenüber den vorgefundenen Erscheinungsformen der

eigenen Kultur (Subkulturen), andererseits auch gegenüber der kulturellen Vielfalt der Weltmusik (cultural diversity), was übrigens in einem erheblichen Maß zu einer Bereicherung des Musikunterrichts beitragen kann.

Hypothese 5: „neue“ Professionalität

Die schulischen und gesellschaftlichen Herausforderungen für Lehrerinnen und Lehrer lassen sich nur durch eine neue Art von Professionalität erfüllen.

Im Zentrum der neuen Professionalität steht die „Selbstwirksamkeit“ von Personen und Systemen: „Entfaltung und Stärkung von Selbstwirksamkeit führen personale Faktoren und Aufgabenbewältigung zusammen, verknüpfen die in den Personen begründete Leistungsqualität mit der systembegründeten. Entfalten bzw. stabilisieren die beteiligten Personen - Lehrerinnen und Lehrer, Schüler und Schülerinnen, Eltern - ihre Selbstwirksamkeit, so sind positive Effekte nicht nur für die Bildungsleistung der Einzelnen zu erwarten, sondern auch für das von ihnen getragene System Schule“ (Brockmeyer 1999, S. 6). Die Selbstwirksamkeit ist gleichbedeutend mit der „Aktivierung und Nutzung der personalen und der institutionellen Entwicklungspotentiale und Entwicklungsmöglichkeiten“ (ebenda). Zur derart charakterisierten neuen Professionalität gehört ein cleverer Umgang mit der Vielfalt und Komplexität, unter denen sich Lehrerhandeln verwirklicht. Daraus folgt ein professionelles Selbstkonzept, das nicht nur die persönlichen Qualifikationen berücksichtigt, sondern im gleichen Atemzug auch die Rahmenbedingungen des pädagogischen Handelns mit reflektiert und positiv zu gestalten versucht.

Die auf diese Weise charakterisierte „neue“ Professionalität geht deutlich hinaus über herkömmliche Definitionen. Sie schließt als wesentliche Elemente ein: Eigeninitiative, Aufgreifen der Erwartungen anderer, Überschreiten der engen fachlichen Horizonte, Einflussnahme auch auf die schulischen Rahmenbedingungen, Aufgeschlossenheit für die Dynamik permanenter Veränderungen, denen die eigene Person, die Schule und nicht zuletzt die Schülerinnen und Schüler unterliegen.

Dem gegenüber gilt für die „alte“ Professionalität des Musiklehrerdaseins: Die Ausbildung an Musikhochschule oder Universität legt die Basis für die gesamte berufliche Laufbahn. Das aus dieser Ausbildung erwachsende Selbstverständnis speist sich im Kern aus der Grundorientierung an den Inhalten dieser Ausbildung. Alle übrigen Faktoren sind dem untergeordnet.

Musikpädagogische Professionalität ist neu zu umreißen. Im Grundzug ist es die Selbstwirksamkeit, die ein permanentes Lernen veranlasst. Mit der Selbstwirksamkeit tut sich die traditionelle Ausbildung besonders schwer. Sie ist bei den immer wieder Neuen Medien und bei den jeweils aktuellen Musikstilen besonders gefragt.

Die für eine „neue“ Professionalität geforderte Selbstwirksamkeit ist dynamisch angelegt und schöpft Nutzen aus einer grundlegenden Offenheit gegenüber sämtlichen Faktoren, die auf den Unterricht einwirken und im Prinzip fortwährenden Veränderungen ausgesetzt sind. Zusätzlich zu den professionellen Kompetenzen, die die Berufsausübung von Musiklehrern erfordert, wird vor allem die Entwicklung von Toleranz und Offenheit gegenüber der Vielfalt musikalischer Sinnwelten und der Aufbau „kollegialer Stützsysteme“ (Hansmann 2001, passim und S. 154ff.) gefordert.

In Bezug auf die Persönlichkeit des Musiklehrers/der Musiklehrerin ist „Selbstwirksamkeit“ in den folgenden Punkten gefordert:

- professionelles Selbstkonzept auf der Basis einer Zusammenschau sämtlicher Faktoren, die im unterrichtlichen Handeln direkt oder indirekt wirksam sind;
- veränderte Einschätzung der amtlichen Vorgaben (Richtlinien) angesichts der Erwartungen und Lebensperspektiven der Schülerinnen und Schüler;
- Ergänzung der beruflichen Ausbildung durch eigene Fortbildungsinitiativen, denen eindeutig ein Vorrang gegenüber beruflich veranlasster Weiterqualifizierung eingeräumt wird;
- Reflexion des Stellenwerts der schulischen Organisation und gezielte Einflussnahmen;
- offensives Zugehen auf die Bereitschaft der Eltern, sich zu engagieren;
- Bereitschaft, angemessene Antworten zu finden auf die veränderte Bedeutung der Musik in den modernen Lebenswelten (und in den Medien) und auf den täglichen Umgang mit Musik;
- verbesserte Nutzung von Synergien, die aus dem Zusammenwirken aller Kräfte an einer Schule entstehen und die professionelle Tätigkeit einer Musiklehrperson unterstützen können.

Aus einer länderübergreifenden, internationalen Perspektive könnten in vielerlei Hinsicht Einsichten gewonnen werden in Richtung auf neue Inhalte (speziell in Richtung kultureller Vielfalt), die Anwendung vielfältiger Unterrichtsmethoden (mehr Offenheit, bessere Aktivierung der Schülerinnen und

Schüler, mehr musikalische Praxis), die permanente Weiterqualifikation im Sinne der Selbstwirksamkeit und nicht zuletzt Vorbeugung gegen Burnout.

Nachbemerkung

Die Grundschullehrerin der Pilotstudie bringt die Selbstwirksamkeit in wenigen, dafür treffenden Sätzen zum Ausdruck:

„Ich habe nie aufgehört Neues dazu zu lernen, aber auch, weil es mir Spaß macht. Musik ist ein Hobby von mir, und dieses Hobby habe ich zu meinem Beruf gemacht.“

Mit anderen Worten: Selbstwirksamkeit bedeutet, ein lebenslanges Lernen gelernt zu haben und dieses jederzeit in den berufsrelevanten Punkten anzuwenden.

Übrigens dürfte es kein Zufall sein, dass von der Lehrerin in diesem Zusammenhang der Spaß erwähnt wird.

„Ich finde, man sollte versuchen, sich auf die Schüler einzustellen, mit ihnen auch zu lernen, auch weiterlernen; versuchen, mit ihnen jung zu sein, wenn das auch nicht immer leicht ist, und man sollte sich immer wieder fragen, hast du wirklich noch Spaß an diesem Beruf. Das ist ein ganz, ganz wichtiger Punkt bei der Vermittlung von Wissen überhaupt. Wenn man keinen Spaß an diesem Beruf hat, dann ist man da wirklich falsch.“

Und weiter:

„In einer lockeren Atmosphäre - ich bin sowieso von Hause aus eher ein Spaßvogel - glaube ich auch, dass man auch leichter Dinge behält, als wenn ich ganz ernst immer komme. Ich habe immer gerne bei Lehrern gelernt, bei denen ich den Eindruck hatte, die sind mit Spaß dabei, da haben wir im Unterricht gelacht. Es gibt auch Kollegen, die am Morgen verbissen in den Unterricht gehen, und man merkt ihnen gleich an, dass sie eigentlich gar keine Lust haben, in den Unterricht zu gehen. Das ist eine schlechte Bedingung für beide Seiten.“

Abschließende Diskussion

Der Forschungsansatz bei der „guten“ Musiklehrperson hinterlässt Ambivalenzen. Die Problematik, einige ausgewählte Musiklehrer als gut zu bezeichnen (und damit implizit andere als schlecht zu beurteilen), wurde in Kauf ge-

nommen, weil positive Beispiele am ehesten zu Verbesserungen in der Professionalisierungsdebatte beitragen können. Der Vorwurf, mit einer derartigen Auswahl einer Schimäre nachzujagen oder sogar einer normativen Pädagogik Vorschub zu leisten, lässt sich mit Hinweis auf die 1. Ausgangshypothese („Individualisierung“) entkräften. Jedoch werden die Ambivalenzen gestärkt durch Berücksichtigung von Ergebnissen der Biografieforschung. Denn Lebenslaufstudien belegen, dass es in professionellen Laufbahnen zu problematischen Lebenspassagen kommen kann. Wer kennt nicht Einzelfälle „guter“ Musiklehrer, die im Urteil ganzer Schülergenerationen versagt haben? Es gibt durchaus „gute“ Musiklehrer, die scheitern (zuweilen auch vorzeitig aus dem Dienst gehen), und umgekehrt können Lehrer Durststrecken mit zum Teil auch leidvollen, frustrierenden Erfahrungen überwinden und sich zu guten Musiklehrern entwickeln (vgl. Hansmann 2001).

Was die Gruppengespräche mit Schülern betrifft, so ist mit einer durch die Gruppensituation bedingten Einschränkung der Meinungsvielfalt zu rechnen und bei der Interpretation zu berücksichtigen. Die Kategorienfindung nach der *grounded theory* könnte zwar mit Hilfe einer Expertengruppe evaluiert werden, aber Reliabilität im Sinne der Testtheorie lässt sich hier wie generell in der qualitativen Forschung nicht in gleichem Maße erreichen wie im statistisch abgesicherten Experiment.

Literatur

- Bauer, Karl-Oswald (1997): Pädagogische Professionalität und Lehreraarbeit. Pädagogik 4/97, S. 22-26
- Bauer, Karl-Oswald/Kopka, Andreas & Brindt, Stefan (²1999): Pädagogische Professionalität und Lehreraarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim und München: Juventa
- Brater, Michael (1997): Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: Kinder der Freiheit, hrsg. von Ulrich Beck, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Brockmeyer, Rainer (1999): Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen. Materialien der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 71, Bonn
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern [u. a.]: Huber
- Colwell, Richard (Ed.)(1992): Handbook of research on music teaching and learning. A project of the Music Educators National Conference. New York [u. a.]: Schirmer Books [u. a.]

- Colwell, Richard J. (1993): Curriculum research and evaluation. In: Vom pädagogischen Umgang mit Musik, hrsg. von Hermann J. Kaiser/Eckhard Nolte & Michael Roske. Mainz: Schott, S. 24-30
- Combe, Arno/Helsper (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Creswell, John W. (1998): Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions. Thousand Oaks, California: Sage
- Dirks, Una/Hansmann, Wilfried (Hrsg.) (1999): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Giesecke, Hermann (1996): Das „Ende der Erziehung“. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung. In: Combe/Helsper, S. 391-403
- Gieseler, Walter (1986): Curriculumrevision und Musikunterricht. In: Hans Christian Schmidt (Hg.): Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik, Band 1, Kassel: Bärenreiter
- Hansmann, Wilfried M. (2001): Musikalische Sinnwelten und professionelles Lehrerinnenhandeln. Eine biographisch-analytische Untersuchung. Essen: Die Blaue Eule
- Hargreaves, David J./North, Adrian C. (2001): Musical development and learning. The international perspective. London und New York: Continuum
- Harnitz, Matthias (2000): Lehren und Lernen im Schatten von Konflikten. Ergebnisse einer empirischen Studie von Musikunterricht. In: Musik und Bildung, H. 3, S. 22-27
- Helms, Siegmund (Hrsg.) (2000): Musikpädagogik zwischen Regionalisierung, Europäisierung und Globalisierung. Kassel: Bosse
- Kemp, Anthony/Lepherd, Laurence (1992): Research methods in international and comparative music education. In: Handbook of research on music teaching and learning, ed. by Richard Colwell. New York: Schirmer, S. 773-788
- Kleinen, Günter (1999): Weltmusik, indigene Kulturen und Exotismus. European Music Journal, www.music-journal.com
- Knolle, Niels/Ott, Thomas (Hrsg.) (1995): Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern. Mainz: Schott
- Koring, Bernhard (1996): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: Combe/Helsper, S. 303-339
- Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.) (1991): Musiklehrer. Beruf - Berufsfeld - Berufsverlauf. Essen: Die blaue Eule. (= Musikpädagogische Forschung, Band 12)
- Kuckartz, Udo (1999): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Lepherd, Laurence (Ed.) (1995): Music education in an international perspective: National Systems. Toowoomba/Australien: University of South Queensland

- Ott, Thomas (1993): Wirklichkeit, Konstruktion oder konstruierte Wirklichkeit? Skeptisches zur ‚Lehrerpersönlichkeit‘. Vom pädagogischen Umgang mit Musik, hrsg. von Hermann J. Kaiser/Eckhard Nolte & Michael Roske. Mainz [u. a.]: Schott, S. 273-281
- Pfeiffer, Wolfgang (1994): Musiklehrer. Biographie, Alltag und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayerischen Gymnasien. Eine theoretische und empirische Analyse. Essen: Die blaue Eule
- Pütz, Werner (1986): Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten. Fragen zur Person des Musiklehrers. In: Musikpädagogische Forschung 7, hrsg. von Hermann Josef Kaiser, Laaber: Laaber, S. 133-146
- Schaffrath, Helmut/Funk-Hennigs, Erika/Ott, Thomas & Pape, Winfried (1982): Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschlands und West-Berlins. Mainz: Schott
- Schmidt, Hans-Christian (1988): Die Ängste des Lehrers im Musikunterricht. In: Musik und Bildung 3 bis 5/1988, S. 211-214, 296-298, 442-445, 523-525
- Schüßler, Markus (1999): Was ist ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin? <http://www.rrz.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/l-news/l-news911.htm>
- Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Fink
- Tausch, Reinhard/Anne-Marie Tausch (1998): Erziehungs-Psychologie. Begegnung von Person zu Person, 11., korrigierte Aufl. Göttingen [u. a.]: Hogrefe
- Terhart, Ewald (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe/Helsper, S. 448-471
- Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (1996): Der gute Lehrer. Person, Funktion oder Fiktion? In: Leschinsky, Achim (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen: Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim [u. a.]: Beltz. (=Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 34)
- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen - Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe/Helsper, S. 404-447
- Winter, Klaus (2000): Die Rolle der vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. Oldenburg. In: Hörner, W.: Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung. Leipzig

Prof. Dr. Günter Kleinen
Humboldtstr. 187
28203 Bremen
e-mail: kleinen@uni-bremen.de

Anja Rosenbrock
Schwalbenstr. 16
26123 Oldenburg
e-mail: rosenbrock@uni-bremen.de